

Katona Eszter

Nevelés-történet

## Néhány főbb német és magyar pedagógiai törekvés a XIX. században

### Bevezetés

A magyar reformkor számomra mindig is vonzó volt. Széchenyi István életéről és munkásságáról korábban is több anyagot olvastam. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán tanult neveléstörténet felkeltette az érdeklődésemet, hogy vajon milyen lehetett a reformkori oktatás azon túl, amit általánosságban megtudtam róla. Ismeretes volt már számomra a reformkort megelőző I. illetve II. Ratio Educationis, amely mérföldkövet jelentett a magyar oktatásban, habár voltak hiányosságai. Az I. Ratio Educationis 1777. augusztus 22-én jelent meg Mária Terézia jóváhagyása által, ami valójában a katolikus iskolák belső rendjére volt hatással. Az I. Ratio Educationis egy államhatalmat képviselő uralkodó felügyelete alatt álló egysége oktatási-nevelési rendszer megalakulását szorgalmazta. Rögzítette a korabeli legfőbb iskolatípusokat; alapfok, középfok illetve felsőfok esetén. A tanítóképzés új intézménytípusait honosították meg: a normaiskolát. Ilyen iskolát nyitottak 1771-ben Bécsben, 1775-ben Pozsonyban, 1777-ben Budán és Nagyváradon. Az I. Ratio Educationisnak nemcsak előnyei voltak, találunk benne olyan részeket, amely a magyar oktatásra nézve nem kifejezetten előnyös, hiszen a magyar nyelv nem kapott helyet a középfokú oktatásban. Azonban a német minden iskolai szinten kiemelt szerepet kapott, és továbbra is az iskola a nemesség számára jobban elérhető volt.

1806-ban jelent meg a II. Ratio Educationis. Az új Oktatási Nevelési Rendszer hangsúlyozta azt, hogy „minden nemzetiség saját anyanyelvi iskolával rendelkezzen”. Fontos még az is, hogy „vallási megkülönböztetés nélkül egyformán szolgálja mindenkinek a közös művelődést, valamint a társadalom hasznát”. Előtérbe helyezi azt, hogy az alapfokú oktatási ingyenes legyen és nem szabad azt sem elfelejtenünk, hogy kiküszöbölte a német nyelv korábbi – II. József alatt bevezetett kötelező oktatását. Igaz, hogy a latin nyelv fontosságát még mindig szem előtt tartották, de folyamatosan szerepet kapott a magyar nyelv. Még Szemere Bertalan középiskolás tananyagának többségét a latin tette ki, ami igen nehezen emészthető egy fiatal korú gyerek számára. Épp ez ellen küzdöttek először német területeken a neuhumanisták.

A XIX. század elején már megjelent az az állapot, hogy az apa, illetve már az anya is dolgozott és szükség volt óvodákra. Az első óvodák még igazán nem is óvodák voltak, hanem kisgyermek iskolák. Az első óvoda Brunszvik Teréz nevéhez fűződik, aki 1828-ban alakította meg első óvodáját.

Az I. Ratio Educationis korában elindult normaiskolák már korszerűsítésre szorultak. Kevés is volt belőlük, a képzési idő is rövid volt, így nem kaptak a tanítók megfelelő elmélyült ismereteket. Az első magyar katolikus tanítóképző intézet 1828-ban nyílt meg Egerben. Pyrker László egri érsek alapította. Pyrker kezdeményezésének hatására 1840-ben királyi rendeletre még öt hasonló tanítóképzőt szerveztek Pesten, Szegeden, Miskolcon, Érsekújváron és Nagykanizsán.

Ahhoz, hogy a társadalomban az oktatás megváltozzon, el kell hogy induljon a polgárosodás útján. Ezt az alapot teremtette meg 1848 márciusa. 1849 tavaszára megnőtt

azoknak a tábora, akik a francia és porosz mozgalmak hatására az iskolaügyet teljesen el akarták választani az egyháztól. Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1848 július 24-én a népképviselői országgyűlés elé terjesztette a népoktatás rendszeréről szóló törvényjavaslatát. A törvényjavaslat leszögezi, hogy az állam feladata kettős.

1. Gondoskodnia kell arról, hogy minden helységben legyenek népiskolák;

2. másrészt azt is ellenőriznie kell, hogy minden iskolaköteles gyermek igénybe veszi-e az alpműveltség megszerzésének a lehetőségét.

A tanítás az állami elemi iskolában ingyenes legyen.

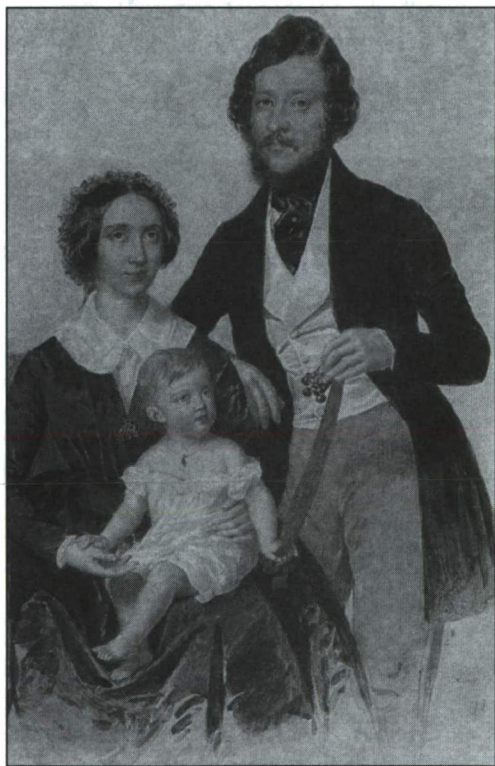
Azonban, hogy mindezek létrejöhessenek, még hosszú időre volt szükség. Maga a törvény, amit Eötvös javasolt, csak a kiegyezés után, 1868-ban lett érvényes.

A magyar nevelés és oktatásügy sokat profitált a nála mindig korszerűbb német pedagógiából, mivel egyik szakom a német, ahol részben a korabeli német tanítási módszerekről is tanulunk. Szükséges volt, hogy a XIX. századi német pedagógiával egy kicsit mélyrehatóbban foglalkozzam, könyvtárakban utánajárjak.

## A XIX. század első felének iskolakultúrája és nevelésügye

Annak ellenére, hogy a felvilágosodás pedagógiája Európában a népoktatás ügyét előtérbe állította, a népiskola kérdését ez a kor megoldani nem tudta; bár a természetelvűségnek a nevelésben nagyobb teret vívott ki, a középiskola azonban továbbra is a klasszikus műveltség hagyományos intézménye maradt; az európai egyetemek új egyházi és világi főiskolákkal, mérnökképző intézetekkel, kollégiumokkal egészültek ki a felsőoktatás síkján; néhány felvilágosult reformer, magánosan és elszigetelten, de elszántan küzdött a munkaiskola meghonosítása és elterjesztése érdekében, az iskolaalapítás legáldozatosabb elkötelezettségeit is vállalva, a jobbágyságot, a paraszti és ipari szegénységet akarták felemelni ezáltal; – a társadalmi forradalom helyett az iskola forradalmát eszményítve. A XVIII. századi intézményes nevelés európai viszonylatban tehát bizonyos elemeiben módosult, de alapvetően nem változott, feudális vonásai, az iskolafenntartók egyházi és világi hatalmának jogállása – a polgári képviselet növekedése ellenére – lényegében megmaradt.

Számottevő változások Európa közoktatásügyének térképén azokban az országokban figyelhetők meg, amelyek a polgári forradalmak hatására gazdasági és társadalmi tekintetben is átalakulásokon mentek keresztül. Ez az átalakulás a tőkés országokban – a francia forradalom hatására – a XVIII. század végén felgyorsul és *legszámottevőbb elemeiben*



EÖTVÖS JÓZSEF FIATALKORÁBAN CSALÁDJÁVAL



a XIX. század első felében megy végbe: 1. Az állam szerepének megerősödése az iskolaügyben; 2. Az alsóbb néprétegek harcának kibontakozása a nemzeti szellemű nevelésért; 3. Az iskolahálózat jelentékeny megnövekedése és a népiskola kialakulása; 4. A felsőbb elemi és polgári iskolák intézménytípusainak jelentkezése a hivatalnokképzés céljából; 5. Az ipari, gazdasági, kereskedelmi jellegű oktatás szerepének megnövekedése a kapitalista társadalom közgazdasági igényeinek fokozódása következtében.

Tekintsük át röviden ezeket a változásokat a legjelentősebb európai országok viszonylatában:

*A német nyelvterületek* iskolakultúrájának fejlődését nagy mértékben hátráltatta az államhatalom széttagoltsága, a sok feudális fejedelemség, királyság, nagyhercegség közoktatásügyének egyenetlensége. Itt a XIX. század elején a *népiskola* terén teljesen rendezetlen állapotok uralkodnak. Az egyes udvarok központi hatalmának erőssége vagy gyengesége nyomja rá a bélyegét a tanügyigazgatás jellegére. Egységes népoktatásról meg éppen nem lehetett beszélni ezekben a széttöredezett német államokban. Legfeljebb a protestantizmus jelent bizonyos összetartó erőt az oktatási rendszert illetően; no meg a protestáns népiskolák anyanyelvűsége nyújt némi garanciát az egységes fejlődés irányában. De az iskolafenntartást, a tanulók beiskolázásának korát, valamint a népoktatás egyházi vagy világi jellegét illetően, ahány állam annyi szisztéma. De még a nagyobb királyságokon belül is elég lényeges eltérések vannak. Talán a vezető német államok: a porosz, a szász, a bajor és a württembergi királyságok, melyekben a kemény kéz politikája hol kisebb, hol nagyobb mértékben, de minden területen, így a köznevelésügy terén is érezteti hatását –, állami irányítás alá igyekeznek vonni az oktatás ügyét.

*a) Poroszországban* Nagy Frigyes ugyan lerakja az alapjait az állami jellegű tanügyigazgatásnak, s az utódok szavakban „legfőbb gondjukat a népoktatásnak szentelik”, egy egész évszázadon keresztül alig történik valami. 1850-ig a porosz iskola a XVIII. századi szűkös keretek között fejlődik. Az 1850-es porosz alkotmány minden nyilvános, magán- és egyházi tanintézetet az állami hatóságok felügyelete alá rendel.

*b) Szászországban* a XVI. századtól kezdődően az állam bizonyos fokig felügyeletet gyakorol az iskolázás terén, az alsóbb iskolázás azonban lényegében a XIX. század harmincas éveikig szinte teljesen felekezeti marad. Az 1831-ben létrehozott szászországi oktatásügyi kormányzat is csak fokozatosan kap beleszólást a népiskolák ügyeinek intézésébe. A népoktatási törvény azonban itt is csak a század második felében születik meg.

*c) Bajorországban*, ahol a királyság viszonylagosan kései, 1805-ben történt kikiáltásának államigazgatási előnyei kezdettől éreztetik hatásukat, itt a többi német állammal szemben világiasabb nevelési rendszert sikerült kiépíteni. A népoktatás közvetlen szervezését a tartományi kormányok végzik és azok is gyakorolják felettük a legfőbb felügyeleti jogot, egészen 1847-ig, a szász iskolaügyi minisztérium megalakulásáig. Ez az intézmény nyomban törvényt ad ki a népiskolák egységes irányításáról és ellenőrzéséről, de az erősen vallásos színezetű politikai pártok megghiúsítanak minden lényegesebb változtatást a népnevelés terén.

*d) Württembergben*, a többi német államhoz viszonyítva, ellentétes irányban halad az alsóbb iskolázás ügye. Itt ugyanis kezdetben, amíg a királyság meg nem alakult, a hagyományos sváb törzsközösségek nem annyira vallásos meggyőződésből, mint inkább a világi műveltség hasznosságából indultak ki a népiskolák állításakor. A XIX. század elejétől, a királyi hatalom megerősödésétől kezdve azonban a katolikus és az evangélikus egyházak



veszik kezükbe a népnevelés ügyét, és egyháztanácsaik, illetve consistoriumaik által kizárólagossági jogot gyakorolnak az iskolák fölött. Az 1836. évi népiskolai rendelet véglegesen törvényesíti az egyházak joggyakorlatát, mely szerint a „népiskola felekezeti intézet”. Nem sokkal jobb a helyzet a német nagyhercegségekben sem. Hessenben ugyan 1832-ben *Oberschulrath* néven világi főhatóságot állítanak fel, mely megkísérli különválasztani a népoktatást és az egyházi nevelést, de két évtizedes harc után le kell mondania erről.

A német középiskola fejlődését a XIX. század első felében jelentős mértékben elősegítette a neohumanizmus mozgalma, mely európai viszonylatban számottevő befolyást gyakorolt az iskolakultúrára, és amelynek egyik kimagasló képviselője *Humboldt Vilmos*, a liberális neveléspolitikai és közoktatási haladó gondolkodású harcosa, az 1810-es években kivívta a *gimnáziumi reformot*. Ennek megfelelően az antik nyelvek grammatikája helyett a klasszikus irodalmat állították előtérbe, továbbá jelentős helyet kaptak az új tantervben a matematika, a földrajz, a történelem valamint a fizika. Innen ered a német gimnáziumi képzés kétoldalúsága, vagy ahogyan a korabeli szakirodalom elnevezte: az „*utraquizmus*” (mindkettő), amely egyfelől a nyelvi- történelmi oktatást, másfelől pedig a matematikai-fizikai képzést jelentette. A porosz kormányzat azonban nem nézte jó szemmel a neohumanista tanárok és tanítók haladó mozgalmát és 1815-ben bevezette a tanárok és a diákok rendőri felügyeletét, s az 1848-as forradalmak után szigorú rendszabályokat hoztak és a neohumanizmust kereszténység-ellenesnek minősítették. A reáliskola ugyan Poroszországban is megjelent ebben az időszakban, de nem ismerték el a gimnáziummal egyenrangúnak.

## Az új humanizmus

### A mozgalom áttekintése

A neohumanizmust erős kapcsok fűzik szellemi elődjéhez, a reneszánsz kori humanizmushoz. Sok hasonlóság is van közöttük. Mindkét mozgalom a tekintéllyel szemben az eredeti forrásokhoz akar visszatérni, mindkettőben egyéniségre és sokoldalúságra való törekvés mutatkozik, mindkettő egy elaggott és tespedésnek indult művelődést akar felfrissíteni, új lendületnek indítani, az antik kultúra értékeinek gyümölcsöztetésével. E rokon vonásokkal azonban mélyreható különbségek állnak szemben. Míg a reneszánsz humanizmusa eredetileg olasz s utóbb nemzetközivé vált, azaz: egész Nyugat-Európára kiterjedő megújítási folyamat, addig a neohumanizmus majdnem egészen német mozgalom, német földön csírázott ki és csak ott fejlődött tovább, ahol német nyelv és német lélek járulhatott eléje. A XV. és XVI. század humanizmusában a latin nyelv és szellem hatása az uralkodó, míg a neohumanizmus művelődési eszménye görög bélyegű. A reneszánsznak újból meg kellett szereznie a századok óta eltemetett klasszikus művelődési javakat, a neohumanizmus a már birtokba vett, de felszínessé vált klasszikus műveltséget kimélyíteni és általa a német közlelket megnemesíteni kívánta.

Az egész mozgalom menetében a XIX. század elejéig két korszakot lehet megkülönböztetni: Egyik az előkészítés kora, mely Gesner, Ernesti és Heyne, majd Lessing és Winckelmann nevéhez fűződik. Amazok a hagyományos nevelés tartalmának új értékelésével törtek utat, emezek az irodalom és művészet elméletében indították meg a reneszánsz rég elfeledett eszméinek felújítását.

A második korszak a neohumanizmust teljes érettségében mutatja. Tudományos rendszerbe foglalta Wolf Frigyes Ágost, a filológia megszervezője; új világszemléletté



magasztosult Herder és Schiller egyetemes ember-eszméjében. A neohumanizmus most „Kant etikájának alapján szövetkezik Schillernek az esztétikai nevelésről táplált eszméjével és ugyancsak Schillernek hasonló szellemtől áthatott történetfilozófiájával.” Ezeken az alapokon szervezi meg Humboldt Vilmos a XIX. század elején a porosz humanisztikus gimnáziumot, mely – módosult keretekkel és szűkebb hatáskörrel – ma is legjellemzőbb típusa a német középfoktatásnak.

### Az egykorú klasszikus oktatás bírálata

A tárgyi oktatás alapelveinek uralomra emeléséből nem következhetett más, mint a klasszikus tanulmányoknak újszerű értékelése. Ez volt Gesnerék legnevezetesebb pedagógiai tette. Ezzel vetették meg alapját a humanisztikus gimnáziumnak. Mert az ő koruk latin iskolája nem volt az. A klasszikus nyelveket már csak grammatikai és stilisztikai célból tanították, s ezt sem azzal az üdőséggel, mely még a XVI. század tanítóit kitüntette, akik az elokvenciában nemcsak technikai készséget, hanem a lélek kiművelésének legkiválóbb eszközét látták. Rég feledésbe mentek azok az erkölcsi és ismeretgazdagító hatások is, melyeket Erasmus tudott a régiség feltárásával és szellemének terjesztésével elérni. Már csak lelketlen grammatizálás folyt az iskolákban: szavak betanulása, az értelem rovására. Az iskola nem gondolkodó embereket, hanem fecsegő harkályokat és szajkókat nevelt. A felső fokon az írók értelmezése filológiai különlegességek halmozására szorítkozott: a nagy írókból ekként csak foszlányokat és töredékeket ismertek meg a tanulók, mert tanáraik részekre szedték, szétbontották és agyonmagyarázták műveiket. Így ment veszendőbe e tudálékos tárgyalás kibogozhatatlan hálózatában a mű tartalmának és szépségeinek tudata. Az ifjú lélek megcsömörlött az antik irodalomtól.

### Új célok és új módszerek

Mi tehát a klasszikus tanulmányok célja? Az írók megértése (librorum veterum intelligencia). Az irodalmi mű tartalmát jól megismerni, a tárgyi és gondolati összefüggést megállapítani, az előadás szépségét átérezni, s ezeken az utakon az ítéletet fejleszteni és az ízlést nemesíteni: ebben áll Gesnerék felfogása szerint az iskolai görög és latin tanulmány igazi rendeltetése. Nem az imitáció, nem a stílusképzés, hanem a klasszikus ókor alkotásaiban rejlő tartalmi és esztétikai értékek birtokbavétele lehet csak a velük való foglalkozás pedagógiai indítéka, mert nincsen semmiféle más irodalom, mely a humanitásnak, a lelki nagyságnak megalapozására (ad humanitatem, ad magnitudinem animi) alkalmasabb volna, mint a görög és római irodalom.

Ebből a célkitűzésből szükségképp következett, hogy az új-humanisták felfogása szerint az oktatás módszerének is meg kell változnia. A latinul beszélés és írás, a grammatika és stilisztika nem lehetnek többé öncélok, hanem a tartalom megértésére vezető eszközökké kell válniuk. Hogy minél előbb lehessen az írók olvasásához fogni, a módszernek gyorsabban célhoz vezetőnek és kezdetben egészen gyakorlatinak kell lennie, a grammatika teljes kizárásával, mert az ember nem grammatikai, hanem gondolkodó és utánzó lény. A nyelv elemeit a gyermek ne a nyelvtanból, hanem magából a beszédből tanulja meg, társalgás és olvasás útján. Összefüggő nyelvanyagot kell neki adni, melyből szókészletet is, nyelvtant is tanulhat, tárgyi ismereteket is szerezhethet. Így aztán nem lesz szüksége azokra a „mágikus versekre”, melyekkel gyötrik a gyermeket. Csak miután a tanulók ilyen alogikus módon megszerezték a legszükségesebb nyelvanyagot és kifejező képességet, léphet jogaiba a grammatika, melynek tanulmányozása most már kellemessé válhat.



Részletesen kifejti nézeteiket Gesner egy Livius-kiadáshoz írt előszavában. Visszas eljárásnak ítéli, hogy a tanárok hónapokig foglalkoznak egy-egy kis szövegrésszel és hogy egymás mellett párhuzamosan öt-hat író műveinek egy-egy darabkáját magyaráztatják, aminek következtében a tanulóknak sejtelmük sincs arról, hogy mit olvastak. „Terentiusnak egy darabját vagy Caesarnak egy könyvét, annyi kicsiny részecskére bontják szét, hogy a legjobb emlékezettel megáldott tanuló is alig bírja összefoglalni lelkében maguknak a dolgoknak összefüggő menetét.” Az olvasmány ekként semmi nyomot sem hagy: sem az elmét nem fejleszti, sem a tárgyi ismeretet nem gyarapítja, sem a szépet meg nem láttatja és meg nem érezeti.

E vesztéglő olvasásnak csak addig van helye, míg a tanuló kissé bele nem szokott az író kifejezőmódjába. Mihelyt ez bekövetkezett, át kell térni a folyamatos olvasásra, mely arra törekszik, hogy – felületesség nélkül – minél többet olvassanak a tanulók egyhuzamban egy íróból, hogy minél jobban ismerjék meg az egész mű tartalmát, a cselekményt, az eseményeket, a szereplő személyeket, a kiemelkedő gondolatokat. Csakis ilyen olvasásnak van nevelő értéke.

### Herder középiskolai reformterve

Herder élesen elítélte a latinnyelvi oktatásnak minden egyéb ismeretközlést kizáró egyeduralmát és azt a „pokoli” utat, melyen e nyelvet el kellett sajátítaniuk a növendékeknek. Ezen – úgy mond – változtatni kell. Úgy kell megszervezni a középiskolát, hogy *a)* a latin tanulmány engedjen tért más hasznos tárgyi ismereteknek is, *b)* a latin nyelvet élő nyelv módjára lehessen benne elsajátítani, *c)* ne kényszerüljenek latinul tanulni azok, akiknek arra később semmi szükségük sem lesz. Ezeknek a feltételeknek legjobban az a középiskola fog eleget tenni, melynek alsó osztályai reáliskolai típust alkotnak (latin nyelv nélkül) s csak a felső osztályai képezik az igazi gimnáziumot. Íme, a mai reformgimnázium első körvonalai: latin nélküli alépítmény, mely fölé emelkedik a klasszikus nyelveket tanító humanisztikus tagozat.

Erre a koncepcióra (mely nem valósult meg) a weimari gimnáziumban szerzett elszomorító tapasztalatai készítették Herdert. Az iskola 9 évfolyamú volt. A latin nyelvtanra a két alsó osztályban 2054 órát, Eutropiusra a Quartában még 376 órát, görögnyelvi szótanulásra 188 órát fordítottak, ellenben a számtannak a Quintában heti 2 óra és a földrajznak heti 1 óra jutott (a heti 2 óra az egész tanévben 60, az 1 óra 30 órának számít).

### Herder és a humanitás

Ezek a reformgondolatok a középiskolának csupán szervezetére irányultak, de nem érintették a humanisztikus nevelés eszményét, mint ahogy az ebben az időben Herder lelkében élt. Szerinte a nevelés fogalmának döntő jegye az önzetlenség. Az iskolának egyetemes embernevelést kell adnia. Nem rendi nevelésre van szükség, s nem olyanra, mely az egyén jövőendő életpályáját nézi. Nevelés jelenti a természet adta erők kifejlesztését. Nincsen helytelenebb, mint mindenben, amit tanítunk, azt kérdezni, mire jó az ismeret?

Ebből következik, hogy az iskolában oly tudományokat kell tanítani, melyek humanizálnak, azaz: a szó legnemesebb értelmében emberekké nevelnek bennünket (*die uns menschlich machen, die uns zum Menschen bilden*), vagyis, melyek lelki erőinket összhangzóan kiművelik. Méltán széptudományoknak nevezhetjük őket. Minél jobban táplálják képzeletünket és fejlesztik feltaláló képességünket, minél inkább élesztik értelmünket és ízlésünket, annál jobban teljesítik nevelő feladatukat.



A jónak és igaznak ezt a szépségét s egybeolvadásukat a hellén lélek sugallta művekből sajátíthatjuk el legjobban. Ők a fiatalság legalkalmasabb mesterei: mindig mértéktartók, mindig arányosak, mindig egyszerűek, mindig szemléletesek, mindig nemesek, mindig tartalmasak, mindig szépek. A humanitás meggyökereztetésére a görög nyelv és irodalom tanulmányozásánál hatásosabb mód nincsen. Az iskolai nevelésnek rajta kell sarkallnia.

### Humboldt Vilmos

A humanitás eszméjét századvégi kifejlésében Humboldt Vilmosnak Wolf Frigyes Ágosthoz intézett egyik lefele is jellemzően tükrözi (kb. 1797-ből):

„Mindennemű különleges emberi tanulmányon és képzésen kívül van egy egészen sajátos műveltség, mely mintegy összefűzi az egész embert, s őt nemcsak erről vagy arról az oldalról teszi képesebbé, hanem általában legnagyobb és legnemesebb emberré teszi, amihez egyúttal az értelmi tehetségek ereje, az erkölcsi képességek jósága és az esztétikai érzés finomsága és fogékonysága is hozzátartozik. Az ilyen műveltséget – gondolom – semmi mással nem lehet jobban biztosítani, mint éppen ebben a tekintetben csodálatraméltó nagy emberek tanulmányozása, egyszóval a görögök tanulmányozása által.”

Mint e sorokból is látszik, Humboldtnál a humanitás eszméje szintén egészen önzetlen és érdeknélküli személyiségre utal. Távol áll ez az eszme minden kifejezetten gyakorlati célzattól és bárminemű eudaimonia gondolatától. Humboldt szerint ennek a humanitásnak három alaptényezője van: az egyetemesség (*Universalität*, az egész emberiségre és az örök emberire való vonatkozásban), a teljesség (*Totalität*, értve rajta valamennyi erő teljes kifejlését) és az egyéniség (*Individualität*), melynek nem szabad elsikkadnia a másik kettő mellett. Az egyetemes emberi eszmény kell, hogy a sajátosságnak is tért engedjen, sőt megköveteli emennek érvényre jutását is, mert távol kell állnia minden egyformaságtól és gépiességtől. A humanitás sarkalatos kritériuma az organikus alkat. Hatása a végtelen tökéletesedésben való hit.

Goethét a pedagógia történetében a neohumanizmus képviselői közé sorolhatnánk. Ám a költő géniusza minden ilyen becikkelyezési kísérletnek makacsul ellenszegül. A szellem, mely alkotásait is, nevelői gondolkodását is áthatja, távolról sem egységes; másfelől a költő hosszú élettartama, mely alatt Németország eszmevilága több korszakos átalakuláson ment keresztül: Goethe átélte Sturm és Drangot, med a görög ideál uralmát, majd a romanticizmust, sőt agg korában már érződött az Ifjú Németország híveinek szárnybontása is. Így esett, hogy Iphigeniája és Hermannja még a hellén eszmény szellemét lehelik teljes tisztaságában, de a Faust második részében már a klasszicizmus és romanticizmus megbékéltetésének nagyszerű költői kísérlete tárul elénk. S innen van a pedagógiai koncepciónak ama lényeges különbsége, mely a Wilhelm Meister tanulóévei és vándorévei közt feltűnik. Amazt 1796-ban, emezt 1829-ben fejezte be. Egy egész emberöltő van közöttük.

A regény első felében még Rousseau hatásának utóhangjai csendülnek meg. A gyermek egyéniségét nemcsak kímélni kell, hanem az egyéni sajátosságok kifejlődésének szabad folyást kell engedni. Az egyéniség, a démoni elem (mint Goethe mondja) az elhatározó az emberben. Ebből fejlődik a jellem, részint a külvilággal ellentétben, részint annak hatása alatt. A nevelésnek nemcsak az átlagos gyermeki természethez kell alkalmazkodnia (ezt tanította Rousseau), hanem minden egyes gyermeknek sajátos természetéhez. A módszer egészen negatív. Parancs és tilalom nélkül kell akadályozni: e tévedések árán kell neki magának a helyes útra igazodnia. Goethe tehát végső elemzésben az önnevelés szószólója lesz.



Más a Wanderjahre pedagógiája. Goethe a regény e részében a művelődés problémáját egészen új oldalról világítja meg. Új kilátások nyílnak itt, melyeket sem az elmúlt, sem az egykorú szellemi irányok hatásával nem lehet maradék nélkül megmagyarázni. A nevelés, melynek rajzát adja Goethe, az egyéni és szociális művelődésnek mintegy szintézise akar lenni. A költő nem a családba vagy iskolába, hanem egy nagyobb közösségbe helyezi a nevelést, a pedagógiai provinciába, s ezzel biztosítja neveltje társadalmi arravalóságát, melynek azonban az egyéniségből kell fakadnia, mindannak teljes kifejlesztése útján, ami az ifjúban jellemzően egyéni.

A főszűly az erkölcsi nevelésre esik, melynek feladata a gyermekben minden igazi vallásosság magvát, az áhítatos tiszteletet (*Ehrfurcht*) meggyökereztetni. Ennek három fokán kell áthaladnia: áhítatosan kell tisztelnie Istent, mint minden jónak adóját; továbbá embertársait, mint szabad személyiségeket; végül, Istent akkor is, mikor sújt és szenvedést oszt. E háromféle áhítat átérzésére képek szolgálnak, melyek három csarnok falain láthatók: az elsőben az ótestamentumból vett jeleneteket szemlél a gyermek, a másodikban megjelenítve látja Krisztus életművét, a harmadikban Krisztus kínszenvedései vannak ábrázolva. Az áhítatos tisztelet tehát eleinte csak közvetített lehet, s a nevelésnek későbbi dolga azt elérni, hogy az ifjú saját személyiségében lelje meg ennek az áhítatnak föltétlen biztosítékát.

A nevelő első feladata egyébként a gyermek egyéniségét kiismerni: hajlamai közül melyik az, mely nem ingadozó és révedező, hanem jellemző és határozott? Ha a nevelő az uralkodó hajlamot felismerte, ennek kifejlesztését tekintse azután főtörekvése tárgyának, „mert egy dolgot jól tudni magasabb műveltséget ad, mint amilyen a félműveltség százfélelben”. Az alapgondolat itt az, hogy aki egyéni hajlamai közül az uralkodót teljes mértékig ki tudja fejleszteni, ezzel az általános műveltség megszerzésére is képesebb válik.

### A humanisztikus nevelés

Fejtegetéseinkből kiderül, hogy a humanisztikus nevelés, ahogyan fogalma a XVIII. század végéig kialakult, főként az antik irodalom lélekművelő hatásaira számított. Lényegében formális nevelés ez, de sokkal tágabb körű, mint bármikor volt. Nemcsak a gondolkodás figyelemzéséről, az ítélet élesítéséről van itt szó, hanem az egész emberi lélek mindenoldalú kiműveléséről, az ízlés nemesbítéséről is, az erkölcsi erő megszilárdításáról is. Emellett az anyagi képzés sem szenvedett rövidséget: hiszen az érület nemesbülése oly tartalomhoz fűződött, mely becses ismeretekkel gyarapíthatta a tudás körét. Hogy ezek a tartalmi értékek túlnyomóan a klasszikus ókor világából valók voltak, az új művelődési eszményből magyarázható. Mindent összevéve, az alaki és anyagi képzés elválaszthatatlansága a neohumanizmus által bebizonyítottak látszott, de egyúttal megvalósítottak az értelmi, érzelmi és akarati nevelés teljes egymásrataltsága és egybefonódása is, az egész ember önzetlen nevelése, azaz: tökéletesebbé tétele érdekében.

A korabeli német pedagógiai kultúra egyik kimagasló személyisége *Friedrich Fröbel* (1782–1852) volt, akinek a tevékenységére nagy hatást gyakorolt Pestalozzi yverdoni intézete, ahol a fiatal Fröbel két évet töltött. Visszatérve szülőföldjére (Thüringiába) Keilhauiban nevelőintézetet alapított, majd megnyitotta az óvodát is, ahol elsőként kezdett hozzá az óvónők képzéséhez.

Fröbel fő művében, *Az embernevelés* című munkájában a nevelés célját az emberben lévő erők és képességek harmonikus önkifejlesztésében látja. Pestalozzira emlékeztető felfogása-



ban viszont misztikus elképzelések keverednek, amikor a nevelés „örök törvényéről” ír: „Mindenben benne rejlik, hat és szabályoz az örök törvény: ez fejeződik és fejeződik ki kívül a természetben, belül pedig a szellemben és a kettőt egyesítő életben, mindig egyaránt világosan és határozottan.” Ez a felfogás már *Schelling* transzcendens filozófiájának, „a természet és szellem azonossága” isteni koncepciójának hatását tükrözi. Így aztán nem véletlen, hogy Fröbel pedagógiájában az „öztönök tana” túlzott jelentőséget nyer és idealizmusba torkollik.

Másik nagyhatású nevelőegyenisége a korabeli német pedagógiának *Adolf Diesterweg* (1790–1866), aki ugyancsak Pestalozzi követőjeként lépett fel. Előbb Majna-Frankfurt mintaiskoláját, majd mörseni tanítóképzőjét, a nagy svájci pedagógus elvei szerint irányította. Ezeknek az elveknek megfelelően szerkesztette a *Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht* című, általa alapított pedagógiai folyóiratot, melyben a haladó német nevelésügy eszméinek szellemében fogant tanulmányoknak, cikkeknek adott helyet elsősorban. Deisterweg a fröbeli pedagógiával ellentétben hű maradt Pestalozzi haladó eszméihez, amelyeket nemcsak gyakorlati tevékenységében, hanem elméleti munkáiban is továbbfejlesztett. Ugyanakkor széleskörű közéleti tevékenységet fejtett ki a német nevelők, tanítók körében. 1832-ben megszervezte a *Pedagógiai Társaságot*, amely az első ilyen testület a maga nemében; 1840-ben pedig „*Új berlini tanítóegyesület*”-et alapítottak az ő elgondolásainak megfelelően. A reakciós porosz kormányzat nem nézte jó szemmel Disterweg progresszív publicisztikai és szociálpedagógiai tevékenységét és a negyvenes években kifejtett liberális szellemű munkásságát. Felettes hatósága már a '48-as forradalmi hullám előtt eltávolította a tanítóképző éléről, majd a forradalom bukása után nyugállományba helyezte. Folyóiratát továbbra is szerkesztette, 1851-től pedig „*Jahrbuch für Lehrer und Schulfreunde*” címmel pedagógiai évkönyveket is adott ki. 1858-ban beválasztották a porosz képviselőházba, ahol folytatta a néptanítóként megkezdett érdekvédelmi, szociálpedagógiai küzdelmét.

Disterweg termékeny *irodalmi, publicisztikai munkásságának* eredménye több mint 400 cikk, közlemény, tanulmány, számos önálló elméleti, metodikai könyv. Mint tankönyvíró is népszerű volt; mert elemi iskolai tankönyveit hosszú időn keresztül és nagy példányszámban adták ki. Módszertani kézikönyveket is szerkesztett, amelyek közül *Útmutató német tanítók számára* című metodikai vállalkozása emelkedett ki, melyet pestalozziánus tanítók közreműködésével állított össze.

Disterweg *nevelési alapelveiben* szembehelyezkedett az akkor divatozó német nacionalista pedagógiai gondolatokkal. Ezzel kapcsolatosan nevelési alapelve volt: „így mondd és így gondold: ember vagyok, másodsorban német vagyok” – fordul egyik cikkében a porosz tanítókhöz. Embernevelési elvei közül az *öntevékenységgel, a természetszerűséggel és a kultúraszerűséggel* foglalkozott a legbehatóbban. Didaktikai szabályaiban Comenius és Pestalozzi követőjeként a *szemléletesség* fontosságát, valamint a *fokozatosság* szükségességét hangsúlyozza mindenekelőtt. De felhívja a figyelmet az ismeretek tartós elsajátításának a fontosságára is. Sokat emlegetett didaktikai szabálya volt: „gondoskodj arról, hogy a gyermekek ne felejtsek el, amit megtanultak.”

## Herbart (1776–1841)

Az egyetemes nevelésügy XIX. századi történetének ebben a periódusában a legnagyobb hatású elméleti pedagógia kétségkívül a Herbart által lefektetett elvek alapján terjedt el. Hatása azonban átnyúlik a század második felére, amikor nemcsak a német nyelvterületeken



terjed, hanem Európa-szerte követőkre talál. Sőt, túléli a XIX. századot is, és egyes hívei révén a legutóbbi időkig érezteti hatását. Mivel magyarázható a herbartianus pedagógiának ez az időben és térben egyaránt kiterjedt érvényesülése? Erre a kérdésre a választ Herbart életének és munkásságának a bemutatásával adhatjuk meg, ugyanis a *tekintélyelvű pedagógia „atyjának” szerepe szorosan összefügg a klasszikus középiskolának, a gimnáziumnak az újjászülésével, melynek tartalmi és metodikai vonatkozásait az elmélet sugallta.*

### *Életpályája*

Herbart Johann Friedrich 1776-ban született egy porosz igazságügyi tanácsos fiaként. Apja kezdetől fogva nagy gondot fordított a neveltetésére és tizenkét éves korában egy jó nevű latin iskolába adta, ahol alaposan elsajátította a klasszikus ismereteket. Az ifjú Herbart kiváló képességei itt korán kitűntek; különösen a filozófiai tanulmányok terén szerzett ismeretei, és érdeklődése révén. A latin iskola elvégzése után, 1794-ben a *jénai egyetemre* iratkozott be, ahol Kant és Fichte filozófiája gyakorolt rá mély benyomást. De nem vonhatta ki magát ennek az egyetemnek egyébként is konzervatív hatása alól sem, amelyet abban az időben *Parmenidesnek* egy akkor megjelentetett töredékes munkája foglalkoztatott, amelyben az ókori filozófus arról értekezik, hogy „minden, ami van egy, és a lét állandó”.

Egyetemi tanulmányai befejezésével Herbart Svájcba ment, ahol 1797-ben egy arisztokrata családnál házitanítói állást vállalt, három különböző korú fiú nevelőjeként. Néhány évi svájci tartózkodása alkalmat adott neki arra is, hogy magánnevelői tevékenysége mellett, megismerje a nyilvános nevelőintézetek munkáját is. Ennek kapcsán *találkozott Burgdorfban Pestalozzival, aki mély benyomást tett rá; különösen a nevelés lélektani megalapozásával kapcsolatosan.* Svájci tartózkodása alatt beszámoló cikkeket írt Pestalozziról, és hazatérése után is propagálta az akkor már európai hírű pedagógus nevelési szisztémáját. Pestalozzi hatása azonban nem sokáig motiválta Herbart pedagógiai nézeteit, hiszen felfogásán hamarosan kiütközött jellegzetesen porosz, arisztokratikus meggyőződése. Ezt mutatja egyetemi tanárságának göttingai szakasza is, ahol 1802-től mint magántanár, majd 1806-tól rendes tanárként tartott előadásokat.

Egyetemi oktató tevékenységéhez kapcsolódnak jelentősebb *elméleti munkái*, melyek közül az *Általános pedagógia, a nevelés céljából levezetve* (1806), *A metafizika fő pontjai* (1808), *Általános gyakorlati filozófia* (1808) című alkotások keltettek érdeklődést. E munkák filozófiai beállítottsága révén a königsbergi egyetemen elnyerte Kant tanszékét, mely akkor a legnagyobb elismerésnek számított a németországi felsőoktatásban. A tanszék tulajdonképpen filozófiai-pedagógiai katedra volt, melynek megfelelően Herbartnak mindkét diszciplína előadására kötelezettséget kellett vállalnia. Itteni két- és félévtizedes működése alatt megszervezte az *egyetemi pedagógiai szemináriumot, internátussal egybekötött gyakorlógimnáziumot* alapított, és hozzákezdett a *leendő pedagógusok gyakorlati képzéséhez.* A königsbergi egyetem szakszerű nevelőképzésének a megalapozása Herbart nevéhez fűződik; de több más német és külföldi egyetem is az ő kezdeményezéséhez igazodott. Königsbergi munkássága idején beható *pszichológiai kutatásokat* folytatott, melynek eredményeként néhány jelentős lélektani művet is kiadott. Ezek közül a nevezetesebbek: *A pszichológia tankönyve* (1816), *A pszichológia mint a tapasztalatra, a metafizikára és matematikára alapított tudomány* (1825) című alkotásai. 1833-ban újból visszatért Göttingába, ahol megjelentette összefoglaló neveléstani művét: *Pedagógiai előadások vázlata* (1835) című munkáját, melyet a Herbartról szóló szakirodalom a nagy elméleti pedagógus szintetizáló jellegű alkotásának tart.



*Pedagógiai nézetei*

Herbart nagy érdeme abban van, hogy *megkülönböztette a pedagógiát mint tudományt és a nevelést mint gyakorlatot*, továbbá, hogy *kidolgozta a pedagógia tudományának normatív jellegét*. A pedagógiát az etikára és a pszichológiára építette fel, s ennek megfelelően a nevelés célját erkölcsi normák alapján határozta meg, a nevelés eszközeként pedig lélektani kategóriákat állított fel. Fontos követelménye volt, hogy az elméleti és tudományos képzésnek meg kell alapoznia és előznie a gyakorlati nevelőtevékenységet. Elméletének általános, egyetemes érvényű rendszerével jelentős mértékben hozzájárult, hogy a Comenius által megalapozott pedagógiai diszciplína a XIX. század közepére önálló, normatív tudománnyá fejlődött.

Herbart figyelemre méltó módon dolgozta ki *a nevelés célját*. Szerinte a tudományos pedagógiának a legelső dolga legyen a nevelési cél mindenekelőtti meghatározása, mely szerint egyetlen fogalommal kifejezhető: „erény”. Vagyis *a nevelés célja, hogy a gyermekből erényes embert neveljen*. Kétféle célt különböztet meg: 1. feltételes- és 2. a feltétlen célt. Az előbbi a feltételes cél a hivatással függ össze és ezért nem kell a nevelés feladatai közé felvenni; az utóbbi a feltétlen cél fontos része a nevelési feladatnak, mely kitűzi „erkölcsi értelemben vett jellem kialakítását”. Erről részletesebben így ír: „Erkölcösség, mint az ember s ennél fogva a nevelés legfőbb célja, általánosan el van ismerve. Aki ezt tagadná, az nem tudná tulajdonképpen mi az erkölcösség; legalábbis nem volna joga itt a hozzászóláshoz. De hogy az erkölcösséget, mint az ember s a nevelés egész célját állítsuk föl, ehhez szükséges a fogalom kibővítése, szükséges kutatni előzményeit, mint valóságos lehetőségének feltételeit.

A nevelési folyamatot Herbart három szakaszra osztja: kormányzásra, oktatásra és erkölcsi nevelésre.

a) *A kormányzás* a herbarti nevelési folyamatnak első szakasza, mely szerint „nem irányul a gyermek jövőjére”, hanem pusztán a mindennapi magatartásra szorítkozik. A kormányzásnak inkább a nevelés feltételeit kell megteremteni, a külső rendet kialakítani és „megtörnie a gyermek szilaj heveskedését.” És itt, ezen a ponton Herbart már megfogalmazza *a tekintélyelvű nevelés egyik alaptételét*, amely szerint a kormányzás eszközei: „a fenyegetés”, „a felügyelet”, „a parancsok”, „a tilalmak”, „a büntetések”. Az utóbbiak esetében, ha szükséges, *megengedhetőnek tartja a testi fenyítést is*.

b) *Az oktatás* Herbart nevelési folyamatának központi kérdése. „Az igazi nevelés legfőbb eszköze az oktatás, a legtagabb értelemben”... – írja ezzel kapcsolatban. Szerinte azonban az egész oktatás lélektani alapon, mégpedig a képzeteken nyugszik, mert – amint láttuk – Herbart az egész lelki életet a képzetekre építi fel. Ily módon az *oktatást és a képzést egyoldalúan intellektualisztikus folyamatnak tekinti*.

Herbart a *tanítás célját* összekapcsolja a nevelés céljával és így a nevelőoktatás álláspontjára helyezkedik: „A tanítás végső célja ugyan benne van az erény fogalmában. Azonban a közelebbi cél, melyet a végső cél elérése szempontjából a tanítás számára ki kell tűzni, e kifejezés által jelölhető meg: az érdeklődés sokoldalúsága.” Majd kifejti az oktatás folyamatának legfontosabb eszközeit, az „*elmélkedés*” és az „*eszmélkedés*” tevékenységi formáit. És ennek kapcsán mutatja be *a tanítás fokozatainak egyes lépéseit*:

– A „*világosság*” fokozatát, melynek a feladata, hogy a tanító új ismereteit minél világosabbá, érthetőbbé, szemléletesebbé tegye;



- A „képzettársítás” fokát, melyben a tanuló régi képzei társulnak az új képzetekkel;
- A „rendszerzés” fokozatát, amelynek a tanítás anyagában az ismeretek átadásában, a társított képzetek tömegében kell megfelelő rendszert alkotnia;
- A „módszer” fokát, mely a tanuló tevékenységének azt a végső fázisát mutatja, amikor a rendszerzett ismereteket a gyakorlatban alkalmazza.

Herbart követői: Rein, Willmann, Ziller. Magyar követői közül kiemelkedő szerepet játszottak Kármán Mór és Finácz Ernő, akik nemcsak a herbarti didaktika alkalmazásával, hanem az egész tekintélybeli pedagógia hazai terjesztésével jelentős érdemeket szereztek.

c) Az erkölcsi nevelés vagy más szóval „vezetés”, Herbart nevelési folyamatának harmadik szakaszát alkotja. Elvi síkon ugyan elválasztja a kormányzástól, de elismeri, hogy a gyakorlatban a gyermek kormányzása és erkölcsi nevelése élesen nem különíthetők el egymástól.

Herbart az erkölcsi nevelés célját a *jellemformálásban* látja, amelyet a már fentebb vázolt erkölcsi eszmék kialakítása által az intellektualizmus irányába túlhajtott. A jellemformálás feladatai szerint: 1. *A növendék határozottságának kialakítása*, 2. *A tanítvány magatartása elveinek megalapozása*, 3. *A gyermek lelki élete nyugalmanak és világoslátásnak kifejlesztése*, 4. *A pszichikus erőnek dicsérettel és korholással történő mozgásba hozása*, 5. *A növendék belső figyelmének intéssel történő megteremtése*.

Az erkölcsi nevelés feladata a *vallási érdeklődésnek* is a kialakítása. Lehetőleg minél korábban és minél mélyebben. Azonban sem túl korán, sem nagyon későn. „De – írja Herbart – a vallásos képzésnek viszont szüksége van az erkölcsire; amennyiben nagyon közel fekszik az álszenteskedés veszélye, ha az erkölcsiség szilárd alapot nem kapott a komoly önmegfigyelésben azzal a szándékkal, hogy önmagát bírálja és megjavíts. Minthogy az erkölcsi képzés csak azután jöhet, midőn az esztétikai megítélés és a helyes szoktatás már megelőzte: a vallásos képzésnek épp úgy nem szabad túlságosan sietnie, valamint szükség nélkül elkésnie.” Herbart etikai eszménye végső soron transzcendens jellegű, melybe szervesen beletartozik a vallás-erkölcsi nevelés is.

Mindez azt bizonyítja, hogy Herbart pedagógiai rendszerében sok negatív, formális, konzervatív elem dominált. Különösen didaktikai nézeteiben és az erkölcsi neveléssel kapcsolatos mondanivalójában. *Egész pedagógiai felfogásából árad a gyermek iránti hidegség és rideg magatartás, mely gátat vet a gyermek alkotó-, kezdeményező készsége kibontakozásának. Ennek alapján nem véletlenül tekintjük az újkori tekintélyelvű nevelés megteremtőjének. Tudományos érdemei ugyan jelentősek, neveléslélektani-oktatáslélektani kategóriái korszakalkotók, de tipikusan porosz nevelésszéménye a pedagógiai gyakorlatban a drillnek, a formalizmusnak a szerepét erősítette.*

Herbart követői közül Ziller, Rein és Willmann fejlesztették tovább alkotó módon mesterük tanításait. Ziller (1817–1882) a maga alapította lipcsei pedagógiai szeminárium-ban gyakorlati téren is kipróbálta a herbarti nevelés elméletét: elsősorban persze didaktikáját. Két lényeges ponton lépett túl Herbart koncepcióján: 1) a pedagógia rendszertani felosztásában, és 2) az oktatás fokozatainak a kibővítésében. Az utóbbi kapcsán az oktatásnak a képzetek alakításában olyan nagy jelentőséget tulajdonított, hogy a szorosabb értelemben vett nevelést szinte teljesen elhanyagolta. Herbart másik kimagasló követője Rein volt, aki egy ideig Ziller lipcsei szemináriumát is látogatta. Majd Eisenachban, szülővárosában egy évtizeden át igazgatta az ottani tanítóképzőt, ahol kidolgozta neveléstanát. Ennek eredményeként hívták meg a pedagógia tanárnak a jénai egyetemre,



ahol nagyhatású előadásokat tartott és a tanárképzés színvonalát jelentős mértékben emelte. A herbarti tanok gyakorlati átültetésében játszott nagy szerepet *Willmann* elsősorban Ziller közvetítésével ismerkedett meg a herbarti tanokkal. Oktatástana a XIX. század második felének egyik legnagyobb érdeklődést keltett didaktikai alkotás, amelyben az iskolai oktatást olyan tevékenységként fogja fel, melyben az egyén a történelem folyamán felhalmozódott művelődési javakat magáévá teszi, megőrzi és továbbfejleszti.

Herbart követői – amint látjuk – több tekintetben túllépték a nagy elméleti pedagógus tanntételeit; de ugyanakkor elősegítették azok leegyszerűsítését, uniformizálódását.

### Felhasznált irodalom

- ☐ PUKÁNSZKY BÉLA: *Neveléstörténet*. II. köt. Szeged, 1993, JGYTF Kiadó, 71–73. p.
- ☐ BAJKÓ MÁTYÁS: *Egyetemes és magyar neveléstörténet*. I. kötet. Bp., 1975, Tankönyvkiadó, 288–307. p.
- ☐ FINÁCZY ERNŐ: *Az újkori nevelés története*. Bp., 1986, Könyvértékesítő Vállalat, 210–233. p.
- ☐ CSORBA SÁNDOR: *Szemere Bertalan neveltetése és pályakezdése (1812–1838)*.
- ☐ ANTALL JÓZSEF és társai: *A magyar sajtó története (1848–1867)*. II/1. köt. Szerk.: Kosáry Domokos és Németh G. Béla. Bp., 1985, Akadémiai Kiadó.
- ☐ SZEMERE BERTALAN: *Utazás külföldön*. Bp., 1983, Helikon Kiadó, 9. p.
- ☐ SZEMERE BERTALAN: *Politikai jellemrajzok a magyar szabadságharcról*.
- ☐ HORVÁTH MÁRTON: *A magyar nevelés története*. I. köt. Bp., 1988, Tankönyvkiadó, 340. p.